Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270420
Centre d'intérêt : 320

Dalceggio, Pierre.

Enseigner au niveau supérieur / Pierre Dalceggio. -- Montréal : Université de Montréal, Service d'aide à l'enseignement, [1991?].
55 p. ; 21 cm. -- (L'Art d'enseigner)

Bibliogr. : p. 53-55.

ISBN 2-920096-25-7

Vedette(s)-secondaire(s) : Université de Montréal. Service d'aide à l'enseignement

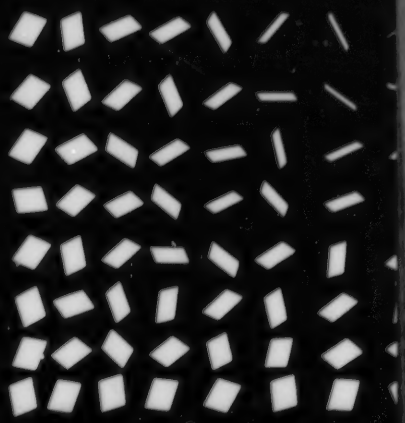
Descripteur(s) : Evaluation de l'enseignement * Evaluation de l'enseignant * Enseignement universitaire * Habileté d'enseignement * Style d'enseignement * Compétence de l'enseignant * Universitaire (Ordre d'enseignement)

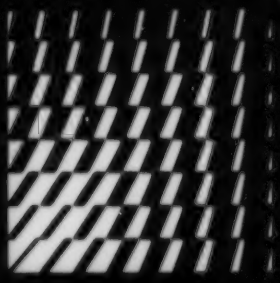
Ce fascicule fait partie d'une série destinée aux professeurs de l'enseignement supérieur et plus spécifiquement à ceux qui débutent en carrière. Il vise à les faire réfléchir sur leur enseignement et à traduire les fruits de cette réflexion en actions concrètes dans le but de rendre cet enseignement plus efficace et plus satisfaisant. Après s'être interrogé sur le concept d'enseignement, il aborde la réalité de l'enseignant, sa compétence et les styles d'enseignement. Finalement, il s'attarde à la question des habiletés à l'enseignement comme la connaissance de soi, la communication interpersonnelle, le leadership, le sens de l'humour...

Type de document :

Pierre Dalceggio

Le grand
maître
est comme
le soleil,
il ne parle pas
il éclaire





L'Art d'enseigner

Service d'aide
à l'enseignement

1270420

L'ART D'ENSEIGNER

Enseigner au niveau supérieur

Pierre Dalceggio

Service d'aide à l'enseignement
Université de Montréal

Enseigner au niveau supérieur

Tous droits réservés
Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal
3750, rue Jean Brillant, bureau 415
C.P. 6128, SUCCURSALE «A»
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7
Tél. (514) 343-7087

Dépot légal 4e trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-920096-25-7

Remerciements

Mes remerciements les plus sincères vont à tous ceux et celles qui ont rendu possible la publication de ce document et en particulier,
Huguette Touchette, coordination à la rédaction et mise en page;
Réjean Labonté qui m'a lu, corrigé et souvent forcé à préciser ma pensée.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 9

L'ENSEIGNEMENT 13

Une définition 13
Discussion du concept 16
Un concept qui évolue 18
Enseigner pour favoriser l'apprentissage 19

ÊTRE ENSEIGNANT 23

Le «bon prof...» 25
Les styles d'enseignement 28

LES HABILETÉS À L'ENSEIGNEMENT 33

La connaissance de soi: la clarification des valeurs 33
La communication interpersonnelle 40
L'exercice du leadership 44
Le sens de l'humour 46
La gestion du temps 47
Le stress et l'anxiété 49
Les habiletés d'enseignement relatives à l'apprentissage 50

CONCLUSION 51

BIBLIOGRAPHIE 53

INTRODUCTION

« Aucun homme ne peut rien vous révéler sinon ce qui repose déjà à demi endormi dans l'aube de votre connaissance. S'il est vraiment sage, le maître ne vous invite pas à entrer dans la maison de la sagesse, mais vous conduit plutôt au seuil de votre esprit. Le musicien peut chanter pour vous la mélodie qui est en tout espace, mais il ne peut vous donner l'oreille qui saisit le rythme, ni la voix qui lui fait écho. »
(K. Gibran, *Le Prophète*)

Combien connaissez-vous de fumeurs qui sont convaincus des effets extrêmement nocifs de la cigarette?
Vous-même peut-être?

Combien connaissez-vous de personnes qui assimilent quotidiennement avec leur nourriture, divers colorants et additifs de toutes sortes, tout en étant convaincues que ces substances sont très probablement reliées à certains cancers?
Vous-même peut-être?

Combien connaissez-vous de personnes qui sont convaincues des effets bénéfiques de l'exercice physique pratiqué systématiquement deux fois par semaine, mais qui ne trouvent pas le temps d'en faire?
Vous-même peut-être?

Combien en existe-t-il de ces évidences qui devraient nous pousser à changer? Pourquoi faut-il le plus souvent atteindre l'état de crise avant de se décider à modifier ses comportements? Pourquoi résiste-t-on tellement au changement? Pourquoi laisse-t-on si souvent le poids de la tradition nous entraîner dans des directions que nous ne souhaitions aucunement et que nous n'avons jamais sciemment choisies?

La pédagogie n'est qu'un champ de plus où se manifeste le refus du changement. Nos pratiques pédagogiques sont d'une inefficacité telle que si les lois qu'on retrouve habituellement dans une économie de marché devaient jouer, on se demande combien d'institutions d'enseignement arriveraient à survivre!

A-t-on idée du taux réel d'échecs, de rejets, de refus ou d'abandons générés par l'enseignement universitaire? Des spécialistes reconnus affirment pourtant qu'en prenant les moyens requis, 90% des étudiants seraient en mesure de maîtriser ce qu'on a à leur enseigner (Bloom, 1971) (Davies, 1976) (Leclerc, 1984).

L'auteur Benjamin Bloom, que nous venons tout juste de citer, est bien connu pour sa *Taxonomie des objectifs pédagogiques* établie en 1956. Dans sa taxonomie des objectifs cognitifs (relative à l'acquisition des habiletés intellectuelles), Bloom distingue six niveaux d'habiletés, allant des plus simples aux plus complexes:

1. **La connaissance** : le simple rappel des faits.
2. **La compréhension** : le niveau le plus élémentaire de l'entendement.
3. **L'application** : l'application des connaissances à des situations concrètes.
4. **L'analyse** : l'isolement des éléments qui constituent un tout et l'examen de leurs rapports.
5. **La synthèse** : la combinaison des éléments pour former un tout ou la mise en relation d'une idée avec d'autres idées.
6. **L'évaluation** : la formulation d'un jugement sur la valeur d'une idée, d'une théorie.

Bloom s'est appliqué à évaluer un très grand nombre de questionnaires d'examens de niveau supérieur à l'aide de sa grille taxonomique. Il devait constater que plus de 80% des questions correspondaient aux niveaux 1 et 2 de sa taxonomie et devait conclure à la relative superficialité des études universitaires (ou du moins à la portion de ces études faisant l'objet d'une évaluation). Son étude fit alors grand bruit. Elle fut reprise par d'autres qui arrivèrent à des résultats semblables. Vingt-cinq ans plus tard et après avoir vendu des millions d'exemplaires de son livre sur la taxonomie des objectifs pédagogiques, Bloom reprit son étude des questionnaires d'examens pour constater... que rien n'avait changé!

D'autres chercheurs (Rosenman, 1980) ont démontré le peu de relation entre la réussite scolaire et la réussite professionnelle, cristallisant ainsi, autre indicateur d'inefficacité, l'écart qui existe entre la formation que reçoivent les étudiants et les besoins des divers milieux de travail.

Dès 1937, un chercheur, Seymour, fait la démonstration qu'un tableau de couleur pâle sur lequel on appose des caractères foncés s'avère plus efficace. Il permet de lire à un rythme de 15% plus rapide. On peut en copier le contenu en 10% moins de temps et de plus, il salit moins (Beard et Bligh, 1971). Or, de tels tableaux n'ont commencé à être manufacturés qu'en 1966. En avez-vous souvent vu dans vos salles de cours?

Ce texte s'adresse à ceux qui pensent qu'il est possible et souhaitable de changer quelques-unes de nos vieilles habitudes et qui aimeraient faire plus ample connaissance avec les voies et moyens qui s'offrent à eux.

> *« ...ils ne sont pas sûrs eux-mêmes qu'ils pourraient modifier aussi radicalement leur rôle de professeur et vivre l'inconfortable sentiment d'incompétence qu'on éprouve devant des démarches d'apprentissage qu'on a jamais vécues soi-même comme étudiant. »*
> (Charles Caouette, professeur de psychologie, Université de Montréal)

L'ENSEIGNEMENT

«Si les recherches scientifiques étaient organisées avec aussi peu de rigueur et d'efficacité... que l'enseignement, nous n'aurions pas inventé grand chose.»
(G. J. Holton)

S'il est juste d'affirmer que le but premier de l'enseignement est de susciter l'apprentissage, il s'en suit que ce que l'on sait sur l'apprentissage devrait avoir une influence déterminante sur l'enseignement. Ce qui nous amène à constater qu'il n'existe pas UNE théorie de l'apprentissage, mais de multiples hypothèses, chacune apparaissant supérieure aux autres pour rendre compte d'un aspect particulier de l'acte d'apprendre. Il ne saurait, en conséquence, y avoir UNE théorie de l'enseignement, chacune des théories de l'apprentissage ayant donné naissance à sa propre pratique de l'enseignement.

À défaut d'une théorie unitaire, il est possible de dégager plusieurs principes d'apprentissage qui sont communs à toutes les théories*. De nos connaissances sur les processus d'apprentissage, on peut, en corrolaire, exposer un certain nombre de principes d'enseignement dont pourrait s'inspirer le professeur dans la conception de son enseignement.

Une définition

«Si vous enseignez quelque chose à quelqu'un, il ne le saura jamais.»
(B. Shaw)

Venant de Bernard Shaw, une telle boutade fera sourire. Pourtant, lorsque la même idée est reprise par l'épistémologue Jean Piaget, qui disait qu'«enseigner une chose à quelqu'un, c'est le priver à tout jamais de la possibilité d'en faire la découverte», cela peut donner à réfléchir. Piaget croyait, en effet, que l'on ne sait vraiment que les choses qu'on a découvertes soi-même.

Tenter de définir l'acte d'enseigner nous entraîne inévitablement à être les témoins d'une confrontation entre les principales tendances idéologiques qui ont présentement cours. En effet, la majorité de ceux qui nous proposent une définition de l'enseignement nous offrent, en prime, un aperçu de leurs valeurs pédagogiques.

* Voir le fascicule de cette série intitulé *Qu'est-ce qu'apprendre ?*

LES PRINCIPES D'ENSEIGNEMENT

Un enseignement de qualité:

- mise sur l'activité des étudiants;
- propose des contextes d'apprentissage qui se rapprochent le plus possible de la situation réelle;
- s'élabore à partir d'objectifs clairement énoncés;
- favorise l'expérimentation des connaissances nouvelles;
- fournit aux étudiants une rétroaction fréquente sur leurs succès et sur leurs échecs;
- tient compte des connaissances préalables des étudiants;
- tient compte de la globalité cognitive-affective de l'activité humaine;
- suscite l'apprentissage en profondeur (respecte la complexité de la réalité);
- tient compte des différences individuelles (par exemple, les rythmes et les styles d'apprentissage);
- évite l'effet de saturation.

Tableau 1

Enseigner... *c'est éduquer*

> *«Une activité de la part d'une personne dans le but de faciliter l'apprentissage chez une autre.»*
> (N. L. Gage, 1978)

L'étudiant, être en croissance, est au centre du processus. Objectifs, contenus, programmes et méthodes sont subordonnés à son développement. Le professeur entretient avec l'étudiant une relation d'aide.

Enseigner... *c'est instruire*

> *«Apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre une connaissance soit théorique, soit pratique.»*
> (P. Foulquié, 1971)

Le professeur est à l'origine de la dynamique qui relie l'enseignement à l'apprentissage. Il en est le moteur principal. L'acte d'enseigner y est essentiellement

considéré comme un processus de communication par lequel le professeur transmet les connaissances aux étudiants.

Enseigner... *c'est interagir*

> *«Enseigner c'est plus que «dire». C'est faire comprendre. Plus, c'est amener une personne à prendre, elle-même, en mains la responsabilité de sa propre formation.»*
> (P. Westmeyer, 1988)

Puisque l'enseignement s'exerce en milieu réel, les étudiants seront confrontés à de vrais problèmes et, par conséquent, rechercheront des solutions à ces problèmes. Le professeur est à la fois un acteur et un interlocuteur privilégié dans cette situation.

Enseigner... *c'est former*

> *«Processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés, dans des conditions spécifiées, ou de répondre adéquatement à des conditions spécifiées.»*
> (G. DeLandsheere, 1979)

Cette définition correspond, à quelques mots près, à la définition de l'*AECT (Association for Educational Communications and Technology)*, citée, entre autres, par Scholer (1983). L'enseignement repose essentiellement sur la définition précise de qualifications à acquérir d'objectifs à atteindre en vue d'une tâche à accomplir. Pour aider les étudiants à y parvenir, le professeur voit à l'aménagement systématique de situations d'apprentissage selon des protocoles qui ont été les objets de nombreuses expérimentations.

Enseigner... *c'est innover*

> *«Allumer des étincelles dans le but de faire surgir les flammes.»*
> (J. Epstein, 1981)

Les tenants de cette attitude sont ceux qui s'éloignent le plus des recettes et des écoles de pensée. Ils sont à la recherche de formes d'enseignement qui leur sont (individuellement ou collectivement) personnelles. Ceux qui l'ont vu se rappelleront peut-être, avec plaisir, le film *Dead Poet Society* dans lequel l'acteur Robin Williams jouait le rôle du professeur non conventionnel.

Cette diversité des définitions de l'enseignement reflète bien l'existence d'autant de conceptions concurrentes de ce qu'est ou de ce que devrait être l'acte d'enseigner.

Mais au delà des divergences d'opinions ou de croyances, il doit bien y avoir une base commune à toutes ces conceptions de l'enseignement qui en constituerait, en quelque sorte, l'essence. Après avoir fait ressortir ce qui différencie, cherchons ce qui rassemble.

Faciliter l'apprentissage, transmettre des connaissances, faire comprendre, amener les étudiants à l'autonomie, susciter la modification des comportements, sont autant de façons pour un professeur de communiquer avec ses étudiants. L'enseignement est donc un acte de communication. Pourtant, aucun des auteurs que nous avons consultés ne le définit comme tel. Pourquoi? C'est que si l'enseignement est un acte de communication, il n'est pas qu'un acte de communication. Transmettre de l'information ne garantit pas l'apprentissage, il faut plus. Si, par exemples, le lecteur de nouvelles se limite à émettre son message, le professeur, lui, se préoccupe à la fois des résultats ainsi que des conditions de la transmission du message.

L'enseignement

> *«...le moyen par lequel nous systématisons des situations, des conditions, des tâches, du matériel et des occasions par lesquels ceux qui apprennent acquierrent de nouveaux moyens de penser, de sentir et de faire».*
> (C. Fincher, 1985)

Si la communication peut être considérée comme l'un des pôles de l'enseignement, c'est dans son produit que se retrouverait l'autre: acquérir de nouveaux moyens de penser, de sentir, de faire, c'est-à-dire: changer. Cela implique que la communication provoque ou, du moins, est accompagnée d'un changement. D'où la définition simple que nous proposons:

Un processus d'interrelations dans lequel s'engage un professeur vis-à-vis de ses étudiants dans le but de les aider à changer.

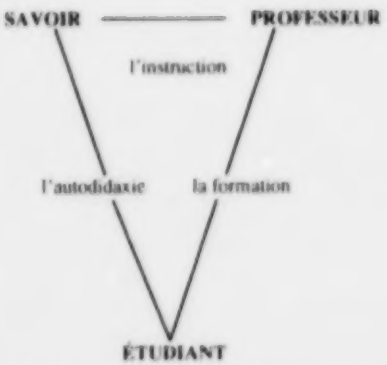
Cette formulation peut, croyons-nous, être acceptable comme définition globale de l'enseignement, puisqu'elle ne précise ni les modalités d'interrelations, ni le sens du changement recherché. On peut, par contre, différer d'avis quant aux possibilités de chacune des approches de susciter le dit changement.

Discussion du concept

Le savoir, le professeur et l'étudiant constituent les trois dimensions de l'acte pédagogique. Ainsi, un enseignement peut être centré sur le savoir ou sur la discipline, sur le professeur ou sur l'étudiant.

UN MODÈLE DE L'ENSEIGNEMENT

(D'après B. Keys)



Plutôt que d'être axé uniquement sur l'une des trois dimensions de l'acte pédagogique, l'accent peut également être mis sur les relations qui s'établissent entre eux.

Ainsi, lorsque l'accent porte sur la relation PROFESSEUR - SAVOIR, il en résulte un enseignement de type traditionnel. Le professeur est un traiteur d'informations. Il l'organise, la résume, l'analyse, fait des synthèses et des digressions.

Lorsque l'accent est mis sur la relation ÉTUDIANT - SAVOIR, on parlera plutôt d'apprentissage, celui-ci pouvant, à la limite, se passer d'enseignement.

Enfin, la relation PROFESSEUR - ÉTUDIANT est dominée par le modèle de la formation, le professeur étant préoccupé par le développement de compétences chez les étudiants et ce, quel que soit le niveau ou la nature des compétences en question.

Ce modèle classique de l'enseignement, bien qu'il en fasse ressortir certains aspect marquants, a le désavantage de demeurer bien théorique parce que faisant abstraction du contexte dans lequel ont lieu les activités d'enseignement-apprentissage. Or, on sait combien déterminant peut parfois être le contexte.

Tableau 2

Dans un enseignement centré sur la discipline, professeur et étudiants sont au service de la science. L'accent est mis sur l'objectivité; les méthodes sont formelles; le professeur fait figure d'autorité.

Lorsque l'enseignement est centré sur le professeur, celui-ci se présente comme un maître, comme un modèle à imiter. Il est le point focal de l'acte pédagogique. C'est lui qui choisit les sujets, qui formule les idées et qui décide des activités.

On peut distinguer deux types d'enseignement centré sur l'étudiant, selon qu'on met l'accent sur son développement cognitif ou affectif. Dans le premier cas, c'est le développement intellectuel qui est visé. Plusieurs moyens sont mis en œuvre pour stimuler le développement de la pensée. L'accent est davantage mis sur la compréhension que sur une couverture exhaustive de la matière. Dans le deuxième cas, on se préoccupe du développement personnel et social des étudiants. L'environnement a tendance à être plutôt informel. Le contenu des cours est subordonné à l'actualisation des personnes et aux relations qu'elles entretiennent entre elles.

On pourrait encore parler d'enseignement directif, non directif et d'enseignement participatif. L'enseignement directif est celui où le professeur dispense d'autorité la connaissance; c'est lui qui domine nettement la situation. Dans un contexted'enseignement non directif, le professeur se définit davantage comme un facilitateur; les connaissances viennent des étudiants; l'enseignement est centré sur l'étudiant. Enfin, dans un enseignement de type participatif, professeur et étudiants partagent la responsabilité de trouver, d'organiser et de communiquer les idées.

Un concept qui évolue

> *«Personne n'a jamais formé personne. Chaque apprenant se forme avec l'aide, l'assistance de l'enseignant ou de l'animateur.»*
> (F. Galligani, 1981)

Voici trois témoignages qui sont révélateurs d'une tendance lourde dans l'évolution du concept d'enseignement:

«Le fait est que, dans l'optique de l'éducation permanente et dans l'état présent du savoir humain, c'est de plus en plus un abus de terme que de donner à l'enseignant le nom de maître, quel que soit le sens dans lequel on prenne ce terme aux acceptions multiples. Il est clair que les enseignants ont de moins en moins pour tâche unique d'inculquer des connaissances, et de plus en plus pour rôle d'éveiller la pensée. L'enseignant, à côté de ses tâches traditionnelles, est appelé à devenir de plus en plus un conseiller, un interlocuteur; davantage celui qui aide à chercher en

commun les arguments contradictoires que celui qui tient les vérités toutes prêtes; il devra consacrer plus de temps et d'énergie aux activités productives et créatrices: interaction, discussion, animation, compréhension, encouragement.»
(E. Faure, 1972)

«Par contre, un processus d'apprentissage suppose que c'est l'étudiant comme apprenti qui est l'élément moteur et primordial de son apprentissage. Dans cette perspective d'apprentissage, l'étudiant apprend au contact de ses pairs et du professeur et il devient lui-même ressource pour les autres par l'apport de son vécu, de ses attentes et de son style personnel d'appropriation de la connaissance. Le professeur est donc lui aussi personne-ressource et c'est par sa disponibilité et son écoute qu'il assure à l'étudiant le support nécessaire à son apprentissage et à un processus de croissance dans son cheminement vers la connaissance.»
(Hermann Paquette, professeur de psychologie, Université de Montréal, 1988)

«Concevoir une stratégie pédagogique, c'est faire la recherche constante des conditions d'enseignement qui optimalisent l'appropriation de la connaissance par l'étudiant. L'idée simple étant de renoncer à l'illusion de transmettre un capital sans mettre à la disposition des usagers des moyens et des outils pour le gérer.»
(Roland Brunet, 1987)

Donc, de moins en moins met-on l'accent sur la communication d'un message ou sur la transmission des connaissances, et de plus en plus sur l'aménagement de bonnes conditions d'apprentissage: apprendre à penser plutôt qu'accumuler des masses de connaissances. En ce début des années 90, c'est d'ailleurs le grand thème «à la mode» chez nos voisins du Sud: le *critical thinking* fait actuellement la une des publications spécialisées; de nombreux colloques y sont consacrés.

On pense de plus en plus que le professeur qui ne conçoit pas son rôle comme celui d'aider les étudiants à apprendre des choses importantes et significatives pour eux, nuit à l'apprentissage plutôt qu'il ne le favorise.

Enseigner pour favoriser l'apprentissage

> *«...plus il y aura d'enseignants qui enseigneront et plus on gaspillera le temps des apprenants».*
> (J. Michel, 1985)

Il s'agit, bien sûr, d'une boutade, mais qui recèle néanmoins une vérité trop facilement oubliée, à savoir que lorsqu'un professeur est actif devant un groupe d'étudiants, dans 99% des cas, ces derniers sont des spectateurs passifs. Leur processus d'apprentissage est donc au repos!

Que peut faire un professeur pour favoriser l'apprentissage de ses étudiants?

Communiquer avec eux sur un plan personnel. La taille des groupes rend parfois ces échanges quasi impossibles. On doit toutefois considérer que la qualité de la communication, plus que sa durée ou que sa fréquence, aura un effet positif.

Animer les groupes d'étudiants; c'est-à-dire leur permettre d'exprimer ce qu'ils savent, ce qu'ils sont, d'apprendre les uns des autres.

Encadrer leur apprentissage, notamment en stimulant leur motivation, en leur donnant de la rétroaction, en gérant les contextes de leur apprentissage.

Planifier l'enseignement; c'est-à-dire formuler les objectifs d'apprentissage, définir les méthodes et les moyens pour les atteindre, établir les mécanismes d'évaluation. Encore mieux, associer le plus possible les étudiants à l'accomplissement de ces tâches.

Créer des situations d'apprentissage sur mesure. Inspirer les étudiants, leur donner confiance.

Pour favoriser l'apprentissage des étudiants, étant considérée comme acquise la compétence dans sa matière, un professeur peut miser sur deux choses: sa capacité de communiquer avec ses étudiants et sa maîtrise des habiletés relatives aux différentes méthodes pédagogiques. Plus son répertoire de qualifications pédagogiques sera grand, plus étendue sera la gamme des situations auxquelles il pourra faire face, de façon à la fois efficace et satisfaisante pour lui.

Si on a désormais tendance à mettre l'accent davantage sur l'apprentissage que sur l'enseignement, il ne faudrait pas pour autant conclure au peu d'importance de ce dernier. Nombre de spécialistes, et non des moindres, affirment, en effet, que la façon dont l'information est présentée pourrait être un facteur plus déterminant que les aptitudes des étudiants (J. C. Marshall, 1987). Bien jauger le temps requis pour qu'une connaissance nouvelle soit assimilée, choisir une méthode appropriée et tenir compte des styles d'apprentissage aurait plus d'effet sur le rendement que le niveau d'intelligence des étudiants.

La «taylorisation» de la connaissance entre en contradiction avec la notion de l'apprentissage, acte libre et responsable. Lorsque l'acte devient étranger à celui qui l'accomplit, lorsqu'il y a séparation entre celui qui pense et celui qui fait, on peut commencer à parler d'aliénation. À la lumière de ce qu'on sait maintenant, ce serait nier la réalité psycho-sociale des étudiants, aussi bien que celle des professeurs que de prétendre que l'apprentissage est exclusivement l'affaire des étudiants et l'enseignement, celle des professeurs. Il importe de responsabiliser les premiers intéressés. Tout professeur a avantage à associer ses étudiants le plus possible au processus d'enseignement.

Que pouvons-nous conclure de ces considérations sur l'enseignement?

Laissons parler I. K. Davies (1976), un spécialiste de la planification de l'enseignement:

«1. Beaucoup de professeurs et de moniteurs ont tendance à trop en faire, à se comporter de façon trop pesante; ils définissent trop étroitement le rôle de leurs étudiants et tendent à prendre beaucoup trop de décisions à leur place.

2. Le manque de motivation chez l'étudiant provient certainement plus de la façon dont l'enseignement est organisé que de la mauvaise volonté de l'étudiant.

3. Le comportement de l'étudiant dans une situation d'enseignement et d'étude donnée a toujours sa logique propre. Si un professeur désire comprendre le comportement d'un étudiant, il doit essayer de se mettre à sa place.»

ÊTRE ENSEIGNANT

> *«Les professeurs qui valorisent peu l'enseignement ont tendance à rejeter sur leurs étudiants la responsabilité des échecs, alors que ceux qui visent l'excellence ont tendance à assumer personnellement la responsabilité pour ces échecs.»*
> (T.M. Sherman, 1987)

> *«...un enseignant de qualité est justement celui qui d'un étudiant médiocre fait un homme valable.»*
> (V. Kourganoff, 1972)

Cette attitude fondamentale est fortement influencée par le milieu dans lequel le professeur évolue. L'enseignement y est-il spontanément considéré comme une activité importante ou plutôt comme une tâche (...corvée) dont un professeur doit s'acquitter pour avoir sa place à l'Université?

Le nouveau professeur qui arrive à l'Université est, en général, très enthousiaste et très motivé par ses nouvelles fonctions. Par contre, même en possession d'un doctorat, il entretient des doutes quant à sa maîtrise de la matière et cette insécurité lui cause stress et perte de temps. Il est également conscient de son ignorance à peu près totale des différentes méthodes et approches pédagogiques, pour lesquelles il n'a reçu aucune formation. Aussitôt apprend-il l'existence des services de support en matière de pédagogie qu'il désire ardemment se perfectionner dans ce domaine. Mais ses collègues aînés lui affirmeront qu'il aurait tort de surestimer le temps dont il dispose pour faire démarrer un projet de recherche et pour entreprendre la rédaction d'articles spécialisés, tout cela en vue de garnir un dossier devant le conduire à l'agrégation à l'intérieur des limites de temps prescrites. De plus, notre jeune professeur sera également sollicité par son directeur de département pour siéger à divers comités... Si bien qu'il se retrouve très vite aux prises avec un sérieux problème de gestion de temps. Quant à son inconfort en matière de pédagogie, on lui assurera que quelques années d'expérience sauront aplanir la plupart des difficultés appréhendées.

Un tel comportement entraîne une réaction en chaîne, si bien que les anciens professeurs oublient qu'ils ont déjà été débutants, et les débutants oubliant qu'ils ont été eux-mêmes étudiants il y a encore fort peu de temps. Conséquence ultime, les nouveaux professeurs serviront à leurs étudiants d'amples extraits, de leur «encore-toute-chaude» thèse de doctorat. Résultat: les étudiants ont peine à s'y retrouver et le professeur est débordé de tous côtés.

C'est habituellement après quatre ou cinq ans de pratique que le jeune professeur sent qu'il domine suffisamment la situation pour enfin consacrer une petite fraction de son temps à la chose pédagogique. S'il désire vraiment réfléchir sur son enseignement, évaluer le chemin parcouru et considérer la possibilité de changements majeurs dans sa carrière d'enseignant, l'opération risque d'être ardue. Ses quatre ou cinq ans de pratique lui auront déjà donné amplement le temps de se familiariser avec le modèle de l'enseignement traditionnel et d'oublier, par conséquent, l'époque où il a eu à subir ce même modèle en tant qu'étudiant. Il aura dès lors naturellement tendance à croire qu'un enseignement qui l'a conduit à occuper un poste de professeur d'université ne doit pas être si mauvais après tout, et de se demander si le changement en vaut bien la chandelle?

Ceux qui décident, tout de même, d'entreprendre la démarche, le font pour de multiples raisons. C'est souvent la prise de conscience de l'immense pouvoir qu'ils peuvent exercer sur leurs étudiants qui les amènent à prendre la chose plus au sérieux. Car s'il est vrai qu'aucun professeur ne pourra jamais apprendre à la place de ses étudiants, il n'en reste pas moins que son influence peut être déterminante.

Considérons l'exemple de «l'effet Pygmalion» (R. Rosenthal, L. Jacobson, 1968). Cette expérience démontre bien à quel point l'être humain est sensible aux attentes que d'autres personnes entretiennent à son égard, surtout si ces personnes sont en position dominante par rapport à lui. Dans cette expérience, on fait croire à des professeurs qu'ils ont un groupe d'étudiants exceptionnellement doués, alors qu'on ne dit rien de particulier aux autres professeurs qui se partagent le reste des étudiants. Tous les professeurs ont à donner le même cours. En fait, les étudiants sont choisis au hasard. Il n'existe pas, au départ, de groupes forts ou de groupes faibles. Or, cette expérience maintes fois répétée, à différents niveaux, donne toujours les mêmes résultats. Les étudiants des professeurs à qui on a dit que ceux-ci étaient plus doués, réussissent mieux que les autres. Encore mieux, à la suite de l'une de ces expériences, on a pu démontrer une augmentation significative du quotient intellectuel des élèves de niveau élémentaire appartenant à des sous-groupes «soi-disant» forts.

De ces recherches, on peut conclure que le fait pour un professeur d'entretenir des attentes élevées envers ses étudiants, tout en étant persuadé qu'ils sont en mesure de relever ces défis, a pour effet de les amener à se surpasser, ou du moins, à fournir un rendement supérieur à celui qu'ils auraient vraisemblablement fourni dans un contexte moins stimulant.

Nous voilà loin des stéréotypes classiques selon lesquels, à la question: comment hausser le niveau des études?, les professeurs répondent immanquablement: «faire une meilleure sélection des étudiants», et les étudiants: «engager de meilleurs professeurs»!

Mais au fait, qu'est-ce qu'un bon professeur?

Le «bon prof...»

Le bon professeur, c'est celui qui peut raisonnablement garantir un enseignement de qualité. Comme c'est le cas pour le médecin, l'obligation porte, bien sûr, sur les moyens et non sur les résultats. Toutefois, tant et aussi longtemps que la communauté universitaire n'aura pas jugé opportun de définir ce qu'est un enseignement de qualité, nous serons contraints de nous en remettre, pour nous en faire une idée, à la subjectivité des étudiants ou à celle des chercheurs!

La majorité, pour ne pas dire la totalité des études portant sur la définition du bon professeur ont comme référence le professeur idéal, tel qu'on le conçoit dans le contexte d'un enseignement de type traditionnel, c'est-à-dire celui qui transmet les connaissances. C'est donc de ce bon professeur dont il sera ici surtout question, les études faisant défaut pour pousser plus loin l'analyse d'autres conceptions qui, quel que soit leur mérite, demeurent toujours marginales dans nos institutions d'enseignement supérieur. Reste à chacun à déterminer si c'est ce professeur idéal dont il veut faire son modèle.

La première des deux études dont nous voulons faire mention est celle de Denis Blondin, dont nous reproduisons à la page suivante le tableau des principaux résultats. La description du bon professeur qui y est proposée découle d'une enquête menée auprès de 1 035 étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal. Il s'agit donc du bon professeur tel que le concevaient des étudiants québécois à la fin des années 70.

Les principales qualités attribuées au bon professeur sont les cinq premières qui sont énumérées dans le tableau. Ces facteurs se retrouvent dans la majorité des études de ce type, bien que l'importance à accorder à chacun puisse varier d'un secteur universitaire à l'autre ou d'une culture à une autre (D. Blondin *et alii*). Certaines recherches, par contre, accordent davantage d'importance à tout ce qui touche la qualité des relations entre professeurs et étudiants (J. Lowman, 1985).

À quoi attribuer l'origine de ce profil quasi constant du bon professeur tel que défini par les étudiants? Nous proposons deux hypothèses explicatives.

Nous avons déjà montré (P. Dalceggio, 1991) que ces qualités dont les étudiants souhaitent voir la présence chez leurs professeurs correspondent, à peu de choses près, aux lacunes qu'ils perçoivent chez eux en tant qu'étudiants. Ils aimeraient donc voir leurs propres faiblesses compensées par les qualités de leurs professeurs.

La deuxième hypothèse nous amène à nous demander si ce n'est pas là l'un des effets de la sélection. Serait-ce que tout au long des études secondaires et collégiales, l'école, au sens large du terme, aurait rejeté les étudiants manifestant des attitudes ou des besoins non conformes aux valeurs véhiculées, de telle sorte que ceux-ci

LE BON PROFESSEUR D'UNIVERSITÉ

(Tiré de l'étude de Blondin, 1980)

TRAITS	N	%
1. **Connaissance de sa matière** (bien informé, connaissances renouvelées et à jour)	564	54,5
2. **Méthodique et structuré** (prépare, organise et présente la matière des cours de façon méthodique et structurée; esprit de synthèse)	480	46,4
3. **Fait le lien entre la théorie et la pratique**	371	35,8
4. **Clarté dans l'exposé**	298	28,8
5. **Favorise le développement intellectuel de l'étudiant** (incite à la recherche, encourage le sens critique, stimule la curiosité intellectuelle)	228	22,0
6. **Goût d'enseigner** (intéressé à ce qu'il enseigne, enthousiaste)	223	21,5
7. **Présentation intéressante de la matière**	218	21,1
8. **Respect des étudiants** (sait échanger avec les étudiants; est ouvert aux suggestions, critiques et opinions des étudiants)	199	19,2
9. **Évaluation juste** (évalue les étudiants de façon objective et impartiale; précise le mode d'évaluation)	131	12,7
10. **Disponibilité** (accessible en dehors des heures de cours, prêt à aider les étudiants et à fournir les ressources nécessaires)	122	11,8
11. **Pensée personnelle et originale** (a une conception personnelle et originale de la matière; esprit critique face à cette matière)	107	10,3
12. **Facilité de parole** (bon orateur, utilise un langage intelligible)	71	6,9
13. **Sens de l'humour**	44	4,3
14. **Habileté dans les relations humaines**	42	4,1
15. **Recherche et publication** (organise ou participe à des activités de recherche; publie des livres ou des articles dans les revues spécialisées)	6	0,6

Tableau 3

UN MODÈLE BI-DIMENSIONNEL DE L'ENSEIGNEMENT AU NIVEAU SUPÉRIEUR

(Tiré de Lowman, 1985)

DIMENSION I: *La stimulation intellectuelle*	**DIMENSION II:** *Les relations interpersonnelles*		
	Faible	*Moyenne*	*Élevée*
	froid, distant, très contrôlant, imprévisible,	assez chaleureux, d'abord facile, démocrate, prévisible	chaleureux, ouvert, prévisible centré sur l'étudiant
Élevée limpide excitant	***6. UNE AUTORITÉ*** au plan intellectuel fantastique pour certains mais pas pour tous	***8. LE MAÎTRE-CONFÉRENCIER*** excelle dans les grands cours d'introduction	***9. LE GRAND MAÎTRE*** excellent dans toute situation
Moyenne clair, intéressant	***3. ADÉQUAT*** acceptable pour plusieurs dans les cours magistraux	***5. COMPÉTENT*** convient dans la plupart des situations	***7. HABILE, FACILITATEUR*** au mieux avec de petits groupes
Faible confus, ennuyant	***1. INADÉQUAT*** incapable de bien communiquer, de motiver	***2. MARGINAL*** incapable de bien communiquer, mais apprécié de quelques-uns	***4. SOCRATIQUE*** remarquable pour certains, mais pas pour tous

Tableau 4

n'auraient éprouvé aucun attrait pour l'université dans sa forme actuelle? L'université sélectionnerait-elle les candidats qu'elle désire conserver? Ou bien encore, façonnerait-elle à son image, ceux des étudiants qui se montrent réceptifs à ce type de formation?

La deuxième étude dont nous ferons état est plus théorique en ce qu'elle ne s'appuie pas sur des données empiriques. Il s'agit plutôt d'un modèle issu des observations et de la réflexion de son auteur, Joseph Lowman. Le modèle repose sur deux dimensions essentielles: la **stimulation intellectuelle** et les **relations interpersonnelles**, deux qualités jugées fondamentales.

La stimulation intellectuelle

L'habileté qui consiste à stimuler intellectuellement les étudiants relève d'une double dimension: celle de pouvoir communiquer avec clarté et de *générer* des émotions chez les étudiants.

Les relations interpersonnelles

Même si cet aspect est le plus souvent ignoré, une salle de cours est un lieu chargé d'émotions de toutes sortes. Les situations d'évaluation et de concurrence ne font souvent qu'exacerber un climat déjà chargé par la peur de l'échec, les inquiétudes, la moquerie, quand ce ne sont les remarques ironiques dont le professeur peut être aussi bien l'auteur que la victime. Le professeur conscient de ces phénomènes, saura éviter de donner prise aux émotions négatives comme l'anxiété ou la colère; il mettra l'emphase sur les sentiments positifs comme l'encouragement et la confiance en soi.

La combinaison des deux dimensions donne le modèle représenté dans le tableau de la page précédente.

Les styles d'enseignement

«Le style est l'homme même.»
(Buffon)

«Le professeur est à l'étudiant ce que

le parent est à l'enfant
le commis au client
l'amuseur à son public
l'entraîneur au joueur
le programmeur à l'ordinateur
le guide au voyageur

le thérapeute au client
le garde au prisonnier
le gourou à ses adeptes
le maître à l'apprenti
la théière à la tasse
le professeur Higgins à Eliza Doolittle
le ventriloque à la marionnette
le chef d'orchestre à l'orchestre
Svengali à Trilby
le chef au dîner
l'écrivain au lecteur
la nourrice au bébé
Don Juan à Carlos Castaneda»
(W. L. Gardner, 1980)

E. Sheffield (1974) a témoigné de l'existence de nombreux styles d'enseignement, tous susceptibles d'assurer l'efficacité. Le style, c'est beaucoup plus que la maîtrise d'une technique. Le style est en relation avec le caractère, la personnalité, les techniques, les aptitudes et les habiletés. C'est l'harmonieuse rencontre de la forme et du contenu. Lorsque développé, il est la signature personnelle qu'un professeur appose à son enseignement. Car il ne va pas de soi que tout professeur est «stylé». Le style se développe, il se découvre, il se façonne petit à petit. Il ne saurait être le produit d'une simple recette; le style est tout à fait original, il est œuvre de synthèse. L'artiste crée une œuvre; le professeur qui a du style se crée lui-même.

Toutefois, les habitudes institutionnelles, la persistance généralisée des pratiques pédagogiques traditionnelles, de même que le peu d'importance qu'on accorde à l'enseignement, sont loin d'encourager l'expression ou le développement de la personnalité dans le contexte des cours. Il faut beaucoup de courage et de détermination pour développer un style d'enseignement personnel dans le contexte universitaire.

Le professeur **autoritaire** mise sur son expérience et se définit comme un communicateur du savoir.

Le professeur **démocrate** mise sur le contenu et se définit comme l'animateur du groupe.

Le professeur **non directif** mise sur la rétroaction et se définit comme un facilitateur des apprentissages individuels.

Le professeur **participatif** mise sur l'action (en interaction) et se définit comme le premier parmi les pairs.

QUEL TYPE DE PROFESSEUR ÊTES-VOUS?

Pour chacun des profils, entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre position par rapport à ce profil.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'EXPERT:
Je me considère comme un expert du contenu et je définis mon rôle d'enseignant comme étant celui d'un transmetteur d'informations. Mon profil professionnel m'a amené à en savoir plus que la majorité des gens sur un certain nombre de sujets — il n'y a aucune raison de le nier — et si des étudiants s'inscrivent à mes cours, c'est, je crois, pour en apprendre le plus possible sur ce que j'ai à leur montrer.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'AUTORITÉ:
Je m'attend à ce que les travaux soient remis à temps et selon les modalités prescrites. Je n'aime pas que les étudiants arrivent en retard aux cours. Je n'accepte pas qu'ils manquent les cours sans raison valable. Quant à l'évaluation, puisque, de toute façon, tous seront évalués toute leur vie durant, quoiqu'ils fassent, aussi bien qu'ils s'habituent dès maintenant. Lorsque j'enseigne, j'aime bien sentir que je contrôle la situation.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'AGENT SOCIAL:
Plusieurs de mes étudiants ont poursuivi leurs études au niveau des cycles supérieurs. Lorsque mes meilleurs étudiants choisissent cette option, j'en retire une grande satisfaction. Je suis constamment aux aguets en vue de dépister de bons candidats. On pourrait même aller jusqu'à dire que je suis un agent de recrutement dans mon domaine.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

LE FACILITATEUR:
Je crois que ma tâche consiste à répondre aux buts éducatifs de mes étudiants, que les buts correspondent aux miens ou pas. Je ne me sens pas à l'aise de dire aux étudiants ce qu'ils devraient apprendre. J'aime aborder les étudiants sur leur propre terrain. Je leur pose donc beaucoup de questions et je les écoute. Je veux les rendre capables d'apprendre ce qui leur apparaît important.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

QUEL TYPE DE PROFESSEUR ÊTES-VOUS?

Pour chacun des profils, entourez le chiffre qui correspond le mieux à votre position par rapport à ce profil.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'EXPERT:
Je me considère comme un expert du contenu et je définis mon rôle d'enseignant comme étant celui d'un transmetteur d'informations. Mon profil professionnel m'a amené à en savoir plus que la majorité des gens sur un certain nombre de sujets — il n'y a aucune raison de le nier — et si des étudiants s'inscrivent à mes cours, c'est, je crois, pour en apprendre le plus possible sur ce que j'ai à leur montrer.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'AUTORITÉ:
Je m'attend à ce que les travaux soient remis à temps et selon les modalités prescrites. Je n'aime pas que les étudiants arrivent en retard aux cours. Je n'accepte pas qu'ils manquent les cours sans raison valable. Quant à l'évaluation, puisque, de toute façon, tous seront évalués toute leur vie durant, quoiqu'ils fassent, aussi bien qu'ils s'habituent dès maintenant. Lorsque j'enseigne, j'aime bien sentir que je contrôle la situation.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

L'AGENT SOCIAL:
Plusieurs de mes étudiants ont poursuivi leurs études au niveau des cycles supérieurs. Lorsque mes meilleurs étudiants choisissent cette option, j'en retire une grande satisfaction. Je suis constamment aux aguets en vue de dépister de bons candidats. On pourrait même aller jusqu'à dire que je suis un agent de recrutement dans mon domaine.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

LE FACILITATEUR:
Je crois que ma tâche consiste à répondre aux buts éducatifs de mes étudiants, que les buts correspondent aux miens ou pas. Je ne me sens pas à l'aise de dire aux étudiants ce qu'ils devraient apprendre. J'aime aborder les étudiants sur leur propre terrain. Je leur pose donc beaucoup de questions et je les écoute. Je veux les rendre capables d'apprendre ce qui leur apparaît important.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

LE MODÈLE:
Mes étudiants me considèrent davantage comme un modèle que comme un expert dans une discipline. Je suppose que cela a quelque chose à voir avec l'énergie que je déploie et l'enthousiasme que je manifeste dans chacune de mes activités. Le cours terminé, les étudiants ne se rappellent peut-être pas tout ce que je leur ai dit, mais je crois les avoir inspiré à trouver des choses tout aussi excitantes et libératrices pour eux que mon travail l'est pour moi. Je pense qu'ils me considèrent comme ayant du charisme.

C'est moi — Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

LA PERSONNE:
J'apprend autant de mes étudiants qu'ils apprennent de moi. L'enseignement est un système social dynamique, de telle sorte que professeurs et étudiants devraient apprendre les uns des autres. Si j'enseigne, c'est que j'accorde beaucoup d'importance à la croissance personnelle, la mienne et celle de mes étudiants. Dans mes cours, j'essaie de créer une atmosphère de confiance et d'ouverture. Je ne ressens aucun malaise à parler de mes sentiments et de mes expériences, même s'ils n'ont rien à voir avec l'aspect académique. Je veux que mes étudiants sachent que j'existe aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe.

Rares sont ceux et celles qui se retrouveront dans un modèle unique. La majorité découvriront qu'ils sont un peu plus ceci et un peu moins cela. Lorsque vous aurez terminé de vous coter par rapport à ces dimensions, faites quelques photocopies de cette typologie et demandez à quelques personnes qui vous connaissent bien et en qui vous avez confiance (idéalement, quelques collègues et quelques étudiants), de vous coter de la même façon que vous venez de le faire, sans leur montrer vos propres réponses. Comparez vos résultats avec ceux que ces personnes vous ont fournis.

(Cet exercice est tiré de W. H. Berquist et S. R. Phillips, *A Handbook for Faculty Development*, vol. I, 1975)

Traduction libre de l'auteur.

Tableau 5

Il sera intéressant de mettre cette typologie des styles d'enseignement en parallèle avec la typologie des styles d'apprentissage que nous avons déja eu l'occasion de présenter (P. Dalceggio, 1991). L'exercice nous permettra de découvrir et d'analyser diverses relations de complémentarité, de même que diverses relations antagonistes entre professeurs et étudiants. On peut déjà voir, en se référant au tableau, que l'étudiant INDÉPENDANT fera bon ménage avec LA PERSONNE et encore plus

avec LE FACILITATEUR, mais pourra difficilement supporter L'AUTORITÉ. Il profitera très peu des connaissances de L'EXPERT et sera vraisemblablement insensible au charisme du MODÈLE.

Ce type d'analyse est fort utile lorsque surviennent des problèmes entre professeurs et étudiants. Cependant, en dehors de l'existence de problèmes particuliers, l'exercice demeure toujours intéressant, puisque dans une situation typique d'enseignement où l'on retrouverait, par exemple, une quarantaine d'étudiants, il se trouvera vraisemblablement parmi ceux-ci, des représentants de chacun des styles d'apprentissage.

Une fois déterminé votre style d'enseignement à l'aide de l'exercice du tableau 5 il sera intéressant d'analyser les effets possibles que peut exercer votre style d'enseignement sur les différents styles d'apprentissage. D'une façon générale on peut, *a priori*, affirmer que les étudiants qui, au plan de la personnalité, vous ressemblent le plus, sont ceux qui sont les plus susceptibles de profiter pleinement de votre enseignement, alors que ce sera l'opposée chez ceux qui vous ressemblent le moins. Ainsi, les professeurs convergents conviennent mieux aux étudiants convergents, alors qu'un professeur divergent risque de frustrer un étudiant convergent qui a plus besoin de structure et d'organisation. (R. M. Beard et D. A. Bligh, 1971)

Les différents styles d'enseignement se manifestent notamment par les différentes habiletés qu'ils font jouer. Un professeur développe-t-il son style en fonction de ses habiletés, ou bien développe-t-il des habileté selon son style fondamental? On ne le saura probablement jamais, et cela importe peu. Ce qui, par contre, peut importer pour un professeur, c'est, sans pour autant changer de style, de développer des habiletés normalement associées à d'autres styles que le sien. Un professeur possède normalement les habiletés associées à son style. Toutefois, pour répondre de façon convenable aux besoins de l'ensemble de ses étudiants, il peut lui être utile de développer d'autres habiletés qu'il n'a pas eu l'occasion de développer spontanément, de façon à étendre la gamme de ses possibilités d'intervention auprès d'une population diversifiée.

> *«...cela suppose aussi l'acquisition de certaines habiletés et de certaines attitudes pédagogiques que tous les enseignants n'ont pas développées au même degré. Ainsi, par exemple, l'enseignant est appelé à être attentif à la démarche empruntée par l'étudiant, à diagnostiquer ses forces et ses difficultés, à l'aider à cheminer vers la prise en charge de sa formation».*
> (Conseil supérieur de l'éducation, 1990)

LE MODÈLE:
Mes étudiants me considèrent davantage comme un modèle que comme un expert dans une discipline. Je suppose que cela a quelque chose à voir avec l'énergie que je déploie et l'enthousiasme que je manifeste dans chacune de mes activités. Le cours terminé, les étudiants ne se rappellent peut-être pas tout ce que je leur ai dit, mais je crois les avoir inspiré à trouver des choses tout aussi excitantes et libératrices pour eux que mon travail l'est pour moi. Je pense qu'ils me considèrent comme ayant du charisme.

C'est moi Ce n'est pas moi
1 - 2 - 3 - 4 - 5

LA PERSONNE:
J'apprend autant de mes étudiants qu'ils apprennent de moi. L'enseignement est un système social dynamique, de telle sorte que professeurs et étudiants devraient apprendre les uns des autres. Si j'enseigne, c'est que j'accorde beaucoup d'importance à la croissance personnelle, la mienne et celle de mes étudiants. Dans mes cours, j'essaie de créer une atmosphère de confiance et d'ouverture. Je ne ressens aucun malaise à parler de mes sentiments et de mes expériences, même s'ils n'ont rien à voir avec l'aspect académique. Je veux que mes étudiants sachent que j'existe aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur de la classe.

Rares sont ceux et celles qui se retrouveront dans un modèle unique. La majorité découvriront qu'ils sont un peu plus ceci et un peu moins cela. Lorsque vous aurez terminé de vous coter par rapport à ces dimensions, faites quelques photocopies de cette typologie et demandez à quelques personnes qui vous connaissent bien et en qui vous avez confiance (idéalement, quelques collègues et quelques étudiants), de vous coter de la même façon que vous venez de le faire, sans leur montrer vos propres réponses. Comparez vos résultats avec ceux que ces personnes vous ont fournis.

(Cet exercice est tiré de W. H. Berquist et S. R. Phillips, *A Handbook for Faculty Development*, vol. 1, 1975)

Traduction libre de l'auteur.

Tableau 5

Il sera intéressant de mettre cette typologie des styles d'enseignement en parallèle avec la typologie des styles d'apprentissage que nous avons déja eu l'occasion de présenter (P. Dalceggio, 1991). L'exercice nous permettra de découvrir et d'analyser diverses relations de complémentarité, de même que diverses relations antagonistes entre professeurs et étudiants. On peut déjà voir, en se référant au tableau, que l'étudiant INDÉPENDANT fera bon ménage avec LA PERSONNE et encore plus

LES HABILETÉS À L'ENSEIGNEMENT

> *«...la réduction du professeur à son seul savoir s'accompagne d'une réduction de l'étudiant à une sorte d'être abstrait, isolé de toute condition empirique d'apprentissage».*
> (Iba Der Thiam, 1986)

> *«Autrefois, on exigeait du professeur d'université qu'il soit compétent. Il y a quelques années, on a ajouté qu'il devait être bon animateur et, récemment, on a commencé à murmurer qu'il faudrait bien qu'il soit créateur.»*
> (Colette Dufresne-Tassé, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1980)

Il serait vain, dans le contexte de ce modeste ouvrage, de prétendre faire le tour de l'ensemble des habiletés utiles à un professeur dans l'exercice de ses fonctions. Il sera ici question de quelques-unes des habiletés que nous considérons comme les plus fondamentales.

Bon nombre d'habiletés sont liées au contexte d'enseignement. Il s'agira donc, pour un professeur, de choisir et de développer celles qui conviennent au type d'enseignement qu'il veut donner, une fois choisi ou conçu le modèle pédagogique dont celles-ci découleront presque d'elles-mêmes. D'où l'importance de bien se connaître afin d'être en mesure de discerner les habiletés sur lesquelles on peut compter de celles qui restent à développer. En toute logique, la première des habiletés fondamentales sera donc la capacité de se connaître soi-même.

La connaissance de soi: la clarification des valeurs

Carl Rogers évoque les résultats d'une recherche portant sur l'étude des facteurs susceptibles d'aider à prédire le comportement des jeunes délinquants. Tous les membres de l'équipe de recherche s'attendaient à ce que **l'environnement familial** et **l'expérience sociale avec les pairs** apparaissent comme les meilleurs indices du comportement futur. Or, à leur grand étonnement, c'est **la connaissance de soi** qui, et de loin, apparut comme le meilleur indice. De cette expérience, Rogers conclut ce qui suit:

«J'ai commencé à voir la signification de l'autonomie interne. Celui qui voit clairement en lui-même et dans sa situation et qui librement prend la responsabilité de lui-même et de cette situation est quelqu'un de très différent de celui qui ne saisit que les circonstances extérieures. Cette différence apparaît clairement dans d'importants aspects du comportement.»
(Carl Rogers, 1976)

Plus de deux mille ans séparent le «connais-toi toi-même» de Socrate de la prise de conscience de Rogers. Comme quoi les valeurs fondamentales demeurent toujours d'actualité. Des nombreuses dimensions qui composent la personnalité, les valeurs constituent peut-être celles qui le plus sont en relation avec l'acte pédagogique. La reconnaissance de ses propres valeurs constituerait donc l'abc de la connaissance de soi.

«Une valeur est une croyance persistante selon laquelle un certain mode de conduite ou une certaine finalité est, sur le plan personnel ou sur le plan social, préférable à un mode de conduite ou à une finalité qui lui serait contraire ou opposée.»
(M. Rokeach, 1973)

Une valeur n'est pas uniquement une croyance, mais aussi une volonté d'action. Elle est la transformation et la représentation cognitive d'un besoin. Ainsi transformé, le besoin sexuel peut devenir la valeur amour ou amitié; le besoin de dépendence, respect ou loyauté; le besoin d'agressivité, ambition ou courage. Les valeurs sont la résultante conjointe de forces psychologiques et de forces sociologiques. Elles sont généralement stables, mais pas immuables, sans quoi tout changement serait impossible.

Les valeurs sont habituellement reliées entre elles de façon à former des systèmes. Les systèmes de valeurs sont des organisations durables où les valeurs sont situées les unes par rapport aux autres selon un ordre reflétant l'importance relative accordée à chacune d'elles. Ainsi, si les valeurs sont les mêmes pour tous, ce qui distingue à la fois les individus et les groupes sociaux, c'est l'importance relative accordée aux différentes valeurs.

Exemple: «X» doit assister à une importante réunion d'un conseil d'administration où ses chances sont bonnes d'être élu président, poste qu'il convoite depuis de nombreuses années. Au même moment, il reçoit un appel téléphonique, son meilleur ami, habitant à l'étranger depuis plusieurs années, vient d'être hospitalisé. Il se meurt d'un cancer. Choisira-t-il d'aller à sa réunion ou choisira-t-il plutôt de sauter dans l'avion pour revoir son ami une dernière fois? L'amitié et l'ambition sont très haut placées dans l'échelle de valeurs de «X». Ce qui déterminera son comportement, c'est la place qu'occupe chacune de ces valeurs par rapport à l'autre.

Si l'amitié tient une place plus élevée que l'ambition dans son échelle de valeurs, il ira à l'hopital. Dans le cas contraire, il ira à sa réunion. C'est donc dire que deux personnes pourraient accorder énormément d'importance aux deux mêmes valeurs mais avoir des comportements très différents selon la position respective qu'occupent ces valeurs dans le système interne de chacun.

QUELLES SONT VOS VALEURS?

Ici, le lecteur est invité à choisir, à même la liste de valeurs qui suit, empruntée à M. Rokeach, celles qui lui apparaissent importantes, puis à les classer selon son ordre de priorité. On inscrira (1) pour la valeur considérée la plus importante, (2) pour la suivante, et ainsi de suite. Ne considérez que les valeurs qui vous sont vraiment importantes, soit, environ une douzaine. Conservez vos choix, car ils vous seront utiles plus loin dans la lecture de ce document.

( ) 1. Une vie confortable (prospère).
( ) 2. Une vie excitante (stimulante, active).
( ) 3. Le sens de l'accomplissement (une contribution durable).
( ) 4. Un monde en paix (sans guerre et sans conflits).
( ) 5. L'esthétique (les arts, les beautés de la nature).
( ) 6. L'égalité (la fraternité, l'égalité des chances).
( ) 7. La famille (prendre soin de ceux qu'on aime).
( ) 8. La liberté (l'indépendance et la possibilité de faire des choix).
( ) 9. Le bonheur (le contentement).
( ) 10. La paix intérieure (l'absence de conflits internes).
( ) 11. L'amour mûr (l'intimité sexuelle et spirituelle).
( ) 12. La sécurité nationale (la protection contre les attaques).
( ) 13. Le plaisir (une vie agréable, tranquille).
( ) 14. Le salut (la vie éternelle).
( ) 15. Le respect de soi (l'estime de soi).

( ) 16. La reconnaissance sociale (susciter le respect, l'admiration).
( ) 17. L'amitié (la proximité, l'intimité).
( ) 18. La sagesse (la maturité).
( ) 19. L'ambition (le travail, les aspirations élevées).
( ) 20. L'esprit ouvert (les idées larges).
( ) 21. La compétence (l'habileté, l'efficacité).
( ) 22. La gaieté (la bonne humeur).
( ) 23. La propreté (net, brillant).
( ) 24. Le courage (défendre ouvertement ses idées).
( ) 25. L'indulgence (le pardon, l'absence de rancune).
( ) 26. La serviabilité (la disponibilité envers les autres).
( ) 27. L'honnêteté (la sincérité, la fidélité).
( ) 28. L'imagination (l'audace, la créativité).
( ) 29. L'indépendance (l'autonomie, l'autosuffisance).
( ) 30. La vie intellectuelle (l'intelligence, la réflexion).
( ) 31. La logique (la consistance, la rationalité).
( ) 32. L'amour (l'affection, la tendresse).
( ) 33. L'obéissance (le respect, le sens du devoir).
( ) 34. La politesse (la courtoisie, les bonnes manières).
( ) 35. La responsabilité (la fiabilité).
( ) 36. La maîtrise de soi (la retenue, l'autodiscipline).

(Complétez vous-même cette liste, au besoin).

( ) 37. _____

( ) 38. _____

Tableau 6

Si vous avez fait l'exercice proposé dans le tableau ci-haut, vous avez identifié un certain nombre de valeurs qui vous sont propres et qui, jointes à d'autres traits de personnalité (attitudes, croyances, motivations, etc.) vous caractérisent d'une façon particulière. Encore faut-il vous assurer que les valeurs que vous avez pointées sont réellement vos valeurs; que vous ne vous êtes pas leurré vous-même sur vos propres valeurs. Cela est plus fréquent qu'on ne serait porté à le croire. Identifier ses valeurs n'est pas toujours aussi simple qu'il n'y paraît.

Nous proposons deux outils pour aider le lecteur à valider ses choix: **le test des valeurs** (qui suit) et **«dressez vos armoiries»** (Tableau 7).

Le test des valeurs

«Avoir l'impression» qu'on accorde une grande importance à une valeur n'est pas suffisant. Lors d'un premier exercice d'identification de ses valeurs, on peut avoir été l'objet de toutes sortes d'influences, plus ou moins conscientes. La tradition, de même que l'éducation familiale pèsent parfois lourd dans ces choix. Il faudra donc s'assurer que les valeurs acquises correspondent toujours à ce qu'on est «ici et maintenant». Inversement, il sera bon de se méfier des valeurs qui correspondent à l'image «idéale» qu'on projette de soi, donc qui ne correspondent pas à sa «vraie» nature. Par exemple, telle ou telle valeur n'a-t-elle pas été choisie par anticipation?

Les sept questions qui suivent (d'après Rath, Harmin, Simon, 1966), vous aideront à vérifier ce que représentent vraiment les valeurs que vous avez retenues.

Une valeur est librement choisie.

1. Ai-je choisi cette valeur en toute liberté?
2. D'autres choix de valeurs auraient-ils été possibles?
3. Ai-je eu l'occasion d'analyser les conséquences éventuelles de chacun de ces autres choix?

Une valeur guide l'action.

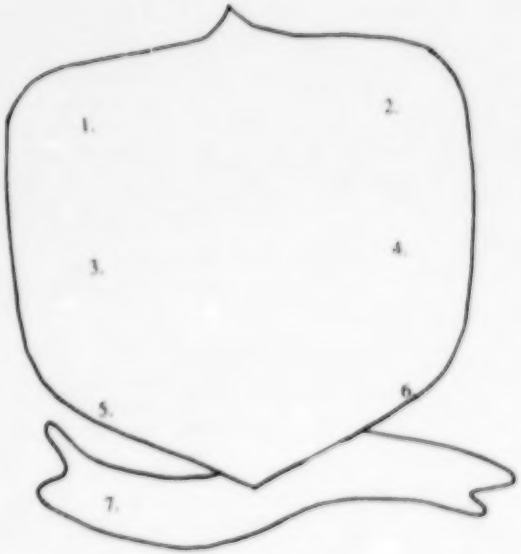
4. Ce choix oriente-t-il mon comportement? M'a-t-il amené à poser des gestes concrets qui vont dans le sens de cette valeur?
5. Cette valeur conditionne-t-elle mes actions de façon soutenue et répétée?

Une valeur est objet de fierté.

6. Suis-je fier de cette valeur?
7. Suis-je prêt à faire état publiquement de cette valeur?

Si vous pouvez répondre affirmativement à ces questions, vous pouvez être raisonnablement sûr que les valeurs que vous avez identifiées correspondent vraiment à vos valeurs réelles. Si, par ailleurs, vous hésitez à répondre oui à plusieurs de ces questions, le temps est peut-être venu d'entreprendre une démarche de réflexion à propos de vos valeurs, ou de ce que vous avez tenu, jusqu'à maintenant, pour vos valeurs.

DRESSEZ VOS ARMOIRIES



Si un bouclier servait à protéger celui qui le portait, il servait également à afficher les valeurs et les aspirations d'une famille ou d'un clan. Pour vous guider dans l'établissement de votre propre blason, nous vous proposons cette procédure: dessinez une figure dans chacune des cases numérotées de 1 à 6 et quelques mots ou une phrase dans la case 7. Pour ce faire, inspirez-vous des éléments qui suivent:

Case 1.	Identifiez un objet datant de votre enfance et qui vous est très cher.
Case 2.	Pensez à une des expériences les plus signifiantes que vous ayez eu à vivre jusqu'à maintenant.
Case 3.	Pensez à une chose que vous avez apprise depuis un an et qui représente quelque chose d'important pour vous.
Case 4.	Qu'avez-vous appris d'important à partir d'une erreur commise? Retenez la plus récente expérience.
Case 5.	Si l'on pouvait vous garantir le succès d'une activité au cours de l'année qui vient, quelle serait cette activité?
Case 6.	Prédisez une chose importante qui devrait, selon vous, se produire dans votre vie, au cours des dix prochaines années.
Case 7.	Plusieurs années après votre mort, on décide de tourner un film sur votre vie. Quel sera le titre de ce film?

Le test consiste d'abord à identifier quelles sont les valeur sous-jacentes à ce qui se trouve dans chacune des sept cases de votre écusson, puis à les comparer à celles de la liste initialement établie. L'exercice permettra donc de confirmer ou, au contraire, de jeter le doute à propos d'un certain nombre de valeurs. Ce n'est qu'un jeu...

Tableau 7

Nous terminerons ici, pour l'instant, la question des valeurs. Le lecteur est toutefois prié de conserver sa liste «révisée» de valeurs. Il y sera fait référence un peu plus loin dans ce texte. Celui qui voudrait étudier davantage cette question, consultera avec profit l'ouvrage de Claude Paquette, *Analyse de ses valeurs personnelles* (1982).

La communication interpersonnelle

Selon plusieurs recherches visant à identifier les principales qualités recherchées chez un professeur, comme, par exemple, celle de Blondin, il ne semble pas que la communication interpersonnelle constitue une habileté prioritaire pour les étudiants, bien qu'à cet égard, comme nous l'avions alors mentionné, d'autres recherches arrivent à des conclusions différentes. Pourtant, les spécialiste du domaine persistent à considérer l'aptitude aux relations interpersonnelles comme primordiale. Qui a raison?

À défaut d'être reconnue unanimement comme une habileté recherchée pour elle-même, maîtriser l'art de communiquer avec les autres permet à plusieurs autres habiletés de se révéler, en permettant, entre autres, à un professeur de bénéficier d'un préjugé favorable de la part de ses étudiants. On pourrait donc la considérer davantage comme un catalyseur que comme une habileté de premier ordre: indispensable, mais pas toujours évidente pour l'observateur pressé.

Plusieurs font l'erreur de réduire la communication interpersonnelle à la simple expression verbale. Elle est beaucoup plus que cela. Savoir écouter, savoir reconnaître la manifestation d'une émotion et y répondre adéquatement sont des dimensions tout aussi importantes, mais plus souvent négligées, sinon ignorées. Les professeurs ont fréquemment tendance à nier la présence des phénomènes émotifs. Pourtant, la simple rencontre, dans le bureau, entre un professeur et un étudiant est souvent très chargée d'émotions de toutes sortes: timidité, anxiété, malaise, envie, colère, admiration, enthousiasme, solidarité, etc. Pourquoi les émotions, phénomènes aussi naturels, sont-elles un problème? Le problème, en réalité, ne réside pas dans les émotions elles-mêmes mais dans l'ignorance à les utiliser positivement. Les émotions font peur, rendent inconfortables et gênent l'action. Par conséquent, pour éliminer ces sentiments déplaisants, les professeurs ont tendance à les ignorer en disant, par exemple, à l'étudiant : «Ne te laisses pas abattre.» «Ça ira mieux.» «Ce n'est qu'un mauvais moment à passer». Ou alors, ils se cachent derrière des formules impersonnelles, comme: «**Les gens** t'estiment bien, tu sais», plutôt que: «**Je** t'estime bien...».

Plus les sentiments négatifs sont intenses, plus il est difficile de les exprimer et plus ils constituent des obstacles à la communication. Serait-ce que nous n'avons que très peu de contrôle sur nos émotions, alors que nous contrôlons beaucoup mieux nos actions et même nos pensées? Par ailleurs, laisser deviner ses émotions serait-il vécu comme un aveu de faiblesse, une perte de pouvoir sur l'autre? Si l'on arrivait à éliminer tout sentiment de culpabilité ou même de responsabilité vis-à-vis ce que les autres ressentent, il deviendrait sûrement plus facile alors d'accepter leurs émotions et de laisser libre cours aux nôtres.

UNE COMMUNICATION EN TROIS TEMPS

LE PROFESSEUR: - *«Votre dernier travail m'a bien impressionné. Il témoigne que vous avez très bien compris la matière du cours.»*

L'ÉTUDIANT: - *«Merci m'sieu, j'essaie de faire mon possible.»*

Dans toute communication, on peut distinguer au moins les trois éléments suivants: l'intention de celui qui communique, l'intervention elle-même, puis enfin, l'effet de l'intervention.

Dans le cas présent, l'intention du PROFESSEUR est de faire plaisir à L'ÉTUDIANT et de le stimuler à continuer à bien travailler. Il dit donc à l'étudiant (l'intervention): *«Votre dernier travail m'a bien impressionné, il témoigne que vous avez très bien compris la matière du cours.»* Or, cet ÉTUDIANT qui est très autonome, indépendant et qui sait très bien ce qu'il veut, déteste faire ce genre de travail qui sert à démontrer au professeur que telle partie du cours a été bien comprise. Il a l'impression de perdre son temps et est frustré de ne pas apprendre des choses qui lui sont d'un intérêt réel. Il préfère, de loin, les travaux qui lui demandent de produire quelque chose d'original, de personnel et où il doit faire appel à son sens de la créativité; ou encore, tout simplement des travaux qui répondent à ses besoins personnels et à ses intérêts. Par ailleurs, comme il tient à obtenir de bonnes notes, cela l'amène à répondre: *«Merci m'sieu, j'essaie de faire mon possible.»*

L'intervention du professeur aura donc eu pour effet d'accentuer la distance entre le professeur et l'étudiant, ce qui est tout à fait à l'opposé de l'intention originale. De plus, la réponse de l'étudiant exprime le contraire de ce qu'il pense vraiment mais n'ose pas dire pour ne pas indisposer le professeur afin d'avoir de bonnes notes. Sa réponse tend, en effet, à confirmer au professeur que son intention s'est effectivement réalisée.

Un professeur qui aurait mieux maîtrisé l'art de l'écoute active, ne se serait pas laissé entraîner dans un tel imbroglio. Dans toute communication, on trouve un contenu objectif (les mots et les gestes observables) et un contenu subjectif (l'état d'âme de chacun des acteurs) On a tout intérêt à laisser libre cours à l'émotivité de son interlocuteur. Une attitude d'ouverture, à cet égard, permet de mieux saisir la portée du message de l'autre et de mieux contrôler ses propres émotions et, par conséquent, d'atténuer de beaucoup les ambiguïtés.

Tableau 8

Interagir, c'est augmenter les possibilités que surgissent les émotions qui, elles, représentent une menace au contrôle que nous exerçons sur nous-mêmes. Entrer en relation avec un autre, c'est plus que parler, c'est aussi éprouver du dégoût, de la peur, de l'inquiétude, de l'intérêt, de la joie, de l'enthousiasme. Or, les professeurs sont souvent des gens indépendants, relativement isolés, donc peu habitués à vivre en interdépendance, alors que communiquer, c'est justement partager avec d'autres une partie de son indépendance et de son intimité.

Tenter de décrire ses émotions est un bon moyen de devenir plus conscient de celles-ci. C'est aussi un moyen plus efficace de les communiquer aux autres que de le faire par des jugements de valeur, des commentaires farcis de sous-entendus, des affirmations à double sens ou de tous autres modes d'expression équivoques. La tenue vestimentaire d'un professeur, le fait de tutoyer ses étudiants ou de prendre une bière avec eux n'ont que peu à voir avec la qualité des relations interpersonnelles. Ce sont là les effets d'une manière d'être plutôt que des causes. Alors, comment établir de bons rapports avec les étudiants?

Pour que les rapports avec les étudiants soient jugés bons, encore faut-il qu'ils existent! Il convient donc, en premier lieu, d'encourager les relations personnelles avec les étudiants. Ceux-ci comprendront facilement qu'il est impossible à un professeur d'établir des contacts étroits avec chacun d'eux. Ils n'en demandent d'ailleurs pas tant. Apprendre le nom de chacun des étudiants est un bon départ. Dans le cas où il sera impossible de le faire en raison du trop grand nombre d'étudiants, un professeur aura avantage à tenter, le plus possible, de personnaliser ses contacts avec ceux-ci. Établir, par exemple, le contact visuel avec le plus grand nombre possible; saluer une figure connue dans le corridor ou dans l'autobus; arriver cinq minutes avant le cours et en partir cinq minutes après; faire part de ses disponibilités, sont autant de moyens d'établir des contacts personnalisés. La disponibilité n'est pas qu'une question d'horaire et d'agenda, c'est aussi une question d'attitude. L'étudiant doit se sentir à l'aise d'exprimer ce qui lui tient à cœur. C'est de cette façon qu'un professeur peut démontrer à ses étudiants qu'il considère chacun d'eux comme une personne importante et qu'il n'est pas là uniquement pour les meilleurs qui, d'ailleurs, pourraient le plus souvent se passer de lui. Le seul effort tient lieu de preuve, même si le professeur échoue dans ses tentatives.

Être à l'écoute des étudiants constitue un autre moyen d'améliorer les relations. Ainsi, pourra-t-il solliciter leur rétroaction sur le cours tout en invitant les plus timides à s'exprimer. Un professeur pourrait, par exemple, après trois ou quatre semaines d'enseignement, utiliser les cinq dernières minutes d'un cours pour inviter les étudiants à noter leurs commentaires sur le cours ou sur le professeur. Au cours suivant, les premières minutes seront consacrées à discuter les observations des étudiants.

La meilleure façon de gagner l'estime d'une personne, c'est de lui faire sentir qu'on la respecte. Respecter une personne dans le contexte pédagogique, cela signifie adapter le plus possible l'enseignement aux caractéristiques individuelles. Même avec de grands groupes, cela demeure possible jusqu'à un certain point.

Enfin, toutes sortes de situations inattendues peuvent se produire. Il se peut par exemple que vous exerciez une influence considérable sur le développement psychologique de certains étudiants et ce même si vous ne vous attendiez pas à jouer ce rôle, ou que vous n'aviez pas envie de le jouer. Vous êtes peut-être le premier adulte signifiant qu'ils rencontrent, à l'exception de leurs parents. Sur ces étudiants, votre pouvoir est immense, votre responsabilité aussi.

Il est pourtant une singularité inhérente à la tâche du professeur et qui souvent fait obstacle aux bonnes relations interpersonnelles: il s'agit du rôle d'évaluateur. Le professeur aide à apprendre, mais il évalue aussi l'apprentissage. S'il n'y a pas apprentissage... la faute est, le plus souvent, rejetée automatiquement sur les étudiants! Position difficile à soutenir dans un contexte où c'est le professeur qui détient le contrôle sur presque tous les paramètres de l'apprentissage! La solution, malgré ses limites, consiste à notre avis à adopter, vis-à-vis de l'évaluation, une attitude de franchise, de clarté ainsi que la plus grande transparence.

De la relation d'aide à la relation de réciprocité

> *«L'expérience de l'enseignement montre que l'éducation n'est pas à sens unique. Même si elle a la vie dure, l'image selon laquelle quelque chose passerait de l'enseignant à l'apprenant sans que rien ne lui revienne ne résiste pas au témoignages de ceux qui enseignent et éduquent ni aux résultats des observations méthodiques des situations d'apprentissage.»*
> (J.M. Labelle)

Au modèle presque caricatural du professeur omniscient qui se contente de verbaliser son savoir, on avait l'habitude d'opposer le modèle non moins caricatural du professeur profondément engagé dans une relation d'aide avec ses étudiants, au point d'oublier le contenu de son cours et de n'exister qu'en fonction des besoins de ses étudiants.

Ce qui caractérise une relation d'aide «classique», c'est le fait qu'au moins une des parties a pour objectif de promouvoir la croissance ou l'actualisation de l'autre partie. La congruence, l'empathie, la transparence et la considération positive de l'autre sont les principales caractéristiques d'une relation d'aide.

Quant à la relation éducative proprement dite,

> *«...elle se rapproche de la relation d'aide (thérapeutique) en permettant à un individu de découvrir davantage ses ressources et ses limites, à identifier les*

changements à réaliser et à actualiser son potentiel; par contre, elle s'en éloigne par les contextes situationnels qu'elle présuppose et par une implication mutuelle qu'elle suscite entre les partenaires.»
(Huguette Bégin, professeur de psychologie, Université de Montréal, 1990)

C'est ainsi qu'on voit actuellement la notion de réciprocité qui vient progressivement et avec plus de réalisme, non pas remplacer, mais plutôt modifier la relation d'aide telle qu'on l'entendait initialement. Le professeur est, bien sûr, là pour aider ses étudiants à se développer, mais tout en poursuivant son propre développement, les étudiants étant eux-mêmes, bien que souvent à leur insu, des agents de ce développement.

«L'adulte apprend, on le sait, à partir de la prise de conscience d'un manque, qui ne signifie pas absence totale de savoir. Sa réaction face à l'enseignant peut dès lors osciller entre deux pôles. Le premier se définit par une perte partielle du sens de l'autonomie: face à l'enseignant, l'apprenant régresse et redevient prisonnier des modèles scolaires qui le maintiennent encore en position de dépendance infantile. Du même coup, son recours à l'autre, l'enseignant, revêt un caractère d'appel au secours dans une attitude de quémandeur. Si l'enseignant suit la même pente symétriquement, il risque d'aider en portant assistance, ce qui enfermera encore davantage l'assisté dans son indigence. Dans ce processus interactif, la relation éducative n'est pas une relation adulte, car l'autonomie de chaque partenaire y est compromise.

Le second pôle se veut respect de l'autonomie des sujets en relation. L'apprenant, s'appuyant sur la conscience qu'il a d'être un sujet responsable, ne recourt à l'enseignant, par lui supposé également autonome, qu'en tant que cet autre a un rôle spécifique à jouer dans la démarche qu'il entreprend pour combler par lui-même le manque qui est sien. L'aide se présente ainsi comme une contribution alternative de sujets différents qui se confortent mutuellement dans leur autonomie, au point d'entrevoir le moment où ils parviendront à se passer l'un de l'autre.»
(J. M. Labelle, 1990)

L'exercice du leadership

Contrairement à ce que certains seraient portés à penser, l'exercice du leadership n'est pas en contradiction avec les rapports harmonieux. La compétence suppose travail et rigueur; les étudiants accepteront mieux les exigences d'un professeur qui a su gagner leur respect. Ils s'attendront tout de même que ces exigences fassent l'objet d'explications, sinon de justifications.

Le leadership comprend les fonctions ou comportements dont un groupe a besoin pour croître ou pour travailler de façon productive. Le leadership peut être exercé selon différents styles. Un style de leadership est principalement déterminé par le

fait de mettre l'accent sur la tâche ou de le mettre sur les personnes. Cette typologie, dérivée des recherches de R. R. Blake et J. Mouton peut être illustrée selon la figure suivante:

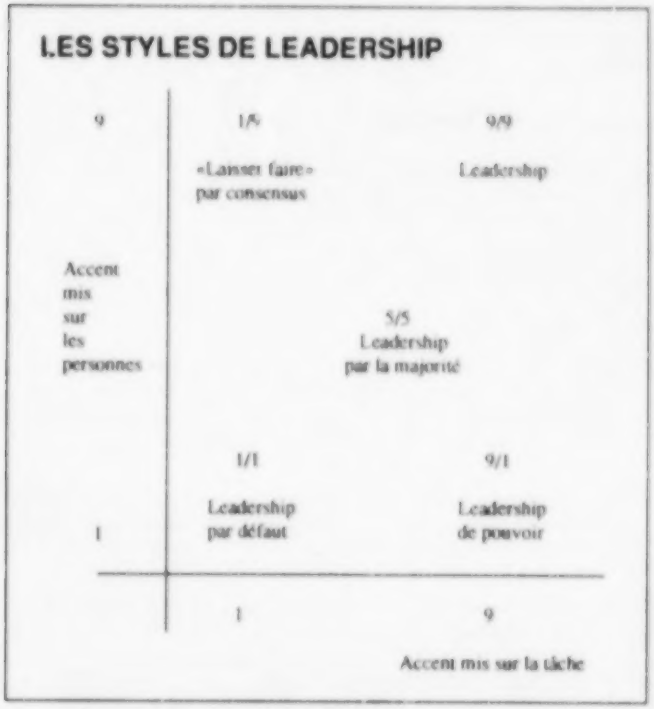


Tableau 9.

Si la personnalité des individus mis en cause peut avoir un impact important sur le style de leadership adopté dans une situation quelconque, il n'en reste pas moins que le contexte peut parfois être déterminant. Ainsi, les pressions exercées par le manque de temps ou encore, des compétences particulières requises par une tâche très complexe ou très spécialisée peuvent rendre impossible ou inefficace le leadership par consensus, forme de leadership généralement considérée comme la

plus souhaitable. Des recherches auraient démontré la supériorité d'un leadership fondé sur le pouvoir lorsque la tâche est très clairement définie et que tout va bien par ailleurs, ou au contraire, lorsque la tâche est très floue et que le groupe frôle la catastrophe (la recherche d'un sauveur) (Berquist et Phillips, 1975). Par contre, lorsque la tâche est moyennement définie et que le climat est relativement bon, une forme de leadership plus permissif et plus participatif donnerait de meilleurs résultats.

Le sens de l'humour

> *« À la limite, le pédagogue à l'état pur, absolu et parfait, serait celui qui ne saurait rien, mais serait imbattable dans l'art d'enseigner. »*
> (J. Brun)

Peu de recherches existent sur le sujet de l'humour dans l'enseignement. On a pourtant pu démontrer un certain nombre d'effets positifs reliés à l'humour utilisé judicieusement. Ceux dont nous faisons mention sont tirés de l'étude de J. P. Powell et L. W. Andersen. Ainsi :

- Associer une blague à quelque chose d'important peut favoriser la rétention.
- Créer, par l'humour, une atmosphère détendue peut favoriser l'apprentissage.
- L'humour peut servir à attirer l'attention des étudiants et encourager les plus réticents à s'engager plus à fond dans leur apprentissage.
- Il peut aider « avaler » une réprimande.

Il n'est sans doute pas inutile de rappeler que certaines formes d'humour peuvent ne pas être prisées également par tous. Ainsi en va-t-il du sarcasme, de l'ironie ou, pire encore, de l'humour qui vise à humilier celui qui en fait les frais. Elles peuvent, en définitive, se retourner contre l'humoriste lui-même !

Enfin, en ce domaine comme ailleurs, les excès sont à éviter. Trop d'humour peut nuire à la crédibilité d'un professeur.

S'il est vrai que les étudiants savent apprécier l'humour dont un professeur peut faire preuve, ils sont loin de placer cette qualité parmi les principales qu'ils souhaitent retrouver chez lui. L'humour serait davantage perçu comme un trait de personnalité plutôt que comme une qualité. Ainsi, cette forme d'expression peut jouer en faveur du professeur qui l'utilise, mais n'est pas perçue comme un manque chez celui qui en est dépourvu. D'autres moyens existent pour attirer l'attention des étudiants, les aider à mieux retenir certaines choses importantes ou encore, pour détendre l'atmosphère.

La gestion du temps

> *«À l'heure où l'industrie met en place des structures temporelles flexibles, à l'heure où l'informatique permet d'imaginer de mettre en œuvre des dispositifs plus souples d'organisation, n'en reste-t-on pas dans les établissements de formation à des conceptions archaïques de la gestion du temps?»*
> (Jean Michel, 1985)

En matière d'enseignement, la question de la gestion du temps devient souvent un double problème. Problème pour le professeur surchargé par les tâches multiples dont il doit s'acquitter; problème pour les étudiants parce qu'en plus de gérer son propre temps, le professeur gère aussi le leur en bonne partie, cette gestion ne s'exerçant pas nécessairement en fonction des besoins de ces derniers.

La tâche d'un professeur est lourde et diversifiée: enseignement, préparation de nouveaux cours, recherche, publication, direction de thèse et de mémoires, services à la communauté, participation à divers comités, administration et quoi d'autre? Les ateliers sur la gestion du temps qui sont offerts périodiquement dans les universités ou dans les institutions de formation seront sans aucun doute utiles au professeur qui éprouve des difficultés dans le domaine.

Cette opération risque toutefois de demeurer incomplète, si l'on ne tient pas compte du point de vue des étudiants. On continue de considérer qu'il va de soi que les étudiants sont à la disposition totale des professeurs, des programmes ou des exigences administratives des institutions d'enseignement. C'est trop facilement oublier à la fois les changements importants dans la composition démographique des étudiants, et les conditions de vie de ces mêmes étudiants (travail, conjoints, responsabilités, etc.)

> *«Pourquoi faudrait-il que la formation en 1985 soit une copie conforme des modèles pédagogiques positivistes de 1830? Alternance, auto-formation, formation éclatée, co-formation, relation formation-*

> *information, etc., sont autant de nouvelles conceptions éducatives susceptibles de limiter le gaspillage irresponsable du temps à travers l'enseignement. Manque d'audace, manque d'imagination, difficulté d'aborder globalement, intégrativement le problème de la formation.»*
> (J. Michel, 1985)

Nous voulons, pour terminer sur le sujet de la gestion du temps, rappeler une partie de la très intéressante réflexion de Jean Michel, exposée dans un article d'où nous avons tiré les deux citations qui précèdent.

Un enseignement qui respecterait de façon minimale ce que nous savons sur les mécanismes de l'apprentissage accorderait le temps nécessaire

1 - au développement des motivations;
2 - à l'acquisition des informations;
3 - à l'assimilation des savoirs (exercices, rencontres);
4 - à la mise en relation de ces savoirs avec le réel.

Or, de façon générale, il y a surinvestissement de temps en 2, alors que 1, 3 et 4 devraient prendre plus de temps que 2. De plus, il n'y a que 2 qui est géré, 1, 3 et 4 étant tenu pour acquis. Ce qui amène Jean michel à formuler les quatre propositions suivantes:

1 - **Améliorer la formation en recourant à des méthodes basées sur des analyses fonctionnelles** (insister sur la définition de ce qu'on veut obtenir plutôt que sur le comment ou sur le contenu).

2 - **Apprendre à respecter le temps d'autrui et favoriser le développement personnel de l'apprenant**.

3 - **Entreprendre des restructurations globales des programmes de formation**.

4 - **Imaginer diverses action d'accompagnement** (modalités de rémunération en fonction des objectifs réalisés, plutôt qu'en fonction du temps investi; combattre les préjugés quant aux innovations pédagogiques).

Si l'on devait résumer l'essentiel en une seule phrase, ce serait sans doute quelque chose comme: «bien *gérer* son temps, tout en respectant celui des autres (les étudiants).»

(Remarque: Jean Michel n'est pas un poète, c'est un ingénieur!)

Il est certain qu'une telle façon globale) d'aborder la problématique de l'enseignement tend à nous rappeler que plusieurs de ces questions échappent au professeur pris comme individu, qui a tendance à les renvoyer à d'autres paliers de décisions. Toutefois, dans la mesure où ce sont les professeurs eux-mêmes qui assument la gestion des institutions d'enseignement supérieur, le problème, évacué au niveau personnel, leur revient au plan collectif. Il reste que ce type de situation où un professeur doit agir seul, son action étant gênée par des problèmes dont la solution ne peut être trouvée que collectivement, survient, somme toute, assez fréquemment dans sa vie professionnelle. Assez pour constituer, sans doute, l'une de ses plus importantes sources de stress.

Le stress et l'anxiété

Apprendre à composer avec le stress et l'anxiété constitue l'un des secrets de ceux qui réussissent de longues carrières de professeur. Le nouveau professeur se retrouve devant une classe dans laquelle il y a des étudiants brillants, souvent à peine plus jeunes que lui. Affronter cette situation, tout en s'acquittant des nombreuses autres tâches qui exigeront bientôt de lui une gestion serrée de son temps, ne manqueront pas de provoquer une augmentation du niveau de stress.

Le stress n'est pas mauvais en lui-même; c'est l'excès qui est nuisible. Un peu de stress stimule, trop inhibe. C'est vrai pour les étudiants, c'est aussi vrai pour les professeurs. Les grands auditoires sont très anxiogènes pour certains, alors que pour d'autres ce sont les petits groupes ou encore, les situations en tête-à-tête qui s'avèrent les plus menaçantes. Lorsque le stress devient anxiété chronique, il est temps d'y voir de plus près. L'anxiété est une forme d'énergie qui peut devenir destructrice. Il serait illusoire, et d'ailleurs peut-être pas souhaitable d'éliminer complètement l'anxiété. Une approche plus réaliste consiste à apprendre à contrôler et à canaliser cette énergie de façon à l'investir positivement dans son travail.

Comment reconnaître qu'on a atteint ou qu'on est en train de dépasser son niveau acceptable de stress? Comment dépister et prévoir les situations qui sont particulièrement anxiogènes pour soi? Nous revenons invariablement à notre première habileté de base: la connaissance de soi. Être à l'écoute de soi, s'observer et s'analyser, en discuter avec des collègues, sont des moyens par excellence pour contrôler son niveau de stress. De nombreuses activités sont proposées à ceux qui ont de la difficulté à y parvenir seuls ou alors, à ceux qui préfèrent partager cette démarche avec d'autres: yoga, anti-gymnastique, t'ai-chi, relaxation sont autant de moyens de s'aider à vivre avec son stress.

Les habiletés d'enseignement relatives à l'apprentissage

On distingue trois ordres d'habiletés à l'enseignement: celles qui, tout en étant générales, sont relatives à la personnalité du professeur et dont il vient ici d'être question; celles qui sont associées de façon plus spécifiques à certaines méthodes ou à certaines approches d'enseignement et que nous traiterons en même temps que ces méthodes et approches, et enfin, celles qui sont relatives à l'apprentissage des étudiants et dont il a déjà été question dans le fascicule intitulé *Qu'est-ce qu'apprendre?* Rappelons qu'il s'agit de soutenir la motivation, d'aider à la mémorisation, de favoriser la pratique, de donner du renforcement et de susciter le transfert de l'apprentissage.

CONCLUSION

Les conceptions de l'enseignement sont multiples, l'accent pouvant être tantôt placé sur le professeur lui-même, sur les contenus, sur les étudiants ou encore sur les relations qui peuvent s'établir entre ces éléments et l'environnement dans lequel cet enseignement prend place. Toutefois, un bon enseignement, c'est avant tout, celui qui vise à susciter l'apprentissage chez les étudiants. La recherche a dégagé un certain nombre de principes qui permettent d'évaluer plus justement les chances pour un enseignement de provoquer ou de supporter l'apprentissage des étudiants.

À des conceptions variées de ce qu'est un bon enseignement, s'ensuivent nécessairement autant de points de vues sur ce qu'est un bon professeur. Deux courants d'idées principaux tiennent le pavé. Le premier fait du bon professeur, la connaissance de sa matière étant prise pour acquis, une personne méthodique et structurée, qui sait faire les liens entre la théorie et la pratique et qui s'exprime clairement. Selon la seconde conception du bon professeur, les deux qualités prédominantes sont: la capacité d'établir de bonnes relations interpersonnelles avec les étudiants et celle de représenter pour eux une importante source de stimulation intellectuelle. Dans les deux cas, ces qualités s'expriment selon une gamme aussi vaste que le permet l'infinie variété de styles d'enseignement, d'où pour le professeur la possibilité d'apposer à son enseignement sa signature personnelle.

Le style, c'est en quelque sorte, le résultat de la combinaison des différents traits de personnalités d'un professeur, associés à diverses habiletés qui ont une incidence plus immédiate sur l'enseignement. Ainsi la connaissance de soi et de ses valeurs, l'aptitude à la communication interpersonnelle, l'exercice du leadership, la capacité de gérer efficacement son temps et de composer avec le stress et l'anxiété sont quelques-unes des habiletés essentielles au professeur de l'enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

Beard Ruth M., Bligh Donald A., *Research into Teaching Methods in Higher Education*. 3e édition. Society for Research into Higher Education Ltd, London, 1971. p. 31-32.

Bégin H., «La relation éducative dans une pédagogie d'auto-formation: nouveaux horizons», *Actes du congrès de Montréal*, 1988, AIPU/Université de Montréal, 1990, p. 129.

Berquist W. H., Phillips S. R, *A Handbook for Faculty Development*. The Council for the Advancement of Small Colleges, Washington, D. C. 1975, p. 22.

Blondin D., «Le «bon professeur d'université» tel que perçu par les étudiants de premier cycle de l'Université de Montréal», *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. VI, nº 3, automne 1980.

Blondin D., Desjardins T., Castonguay-Leblanc Y., Couturier-Leblanc G., «Le bon professeur d'Université: étude comparative», *Actes du congrès de Montréal*, AIPU, 1990.

Bloom B. S., Hastings J. T., Madaus G. F., *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. McGraw-Hill. N. Y., 1971. p. 43.

Brunet R., «La question pédagogique ou l'université en question», *Colloque UQ. Les orientations du 1er cycle*, Cahier 2, Université du Québec, septembre 1987.

Cadorette Charles, «De l'enseignement à l'apprentissage ou du professeur au pédagogue», *Les actes du colloque sur la pédagogie universitaire*, Université de Montréal, Service pédagogique, 1979.

Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 1990, p. 21.

Dalcuddio, P., *Profil de l'étudiant universitaire*. Service d'aide à l'enseignement, Université de Montréal, 1991.

Davies I. K., *L'art d'instruire*. Traduit de l'anglais par G. Gavillet. Éditions Hommes et Techniques, 1976. p. 220.

DeLandsheere G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, P.U.F., 1979, p. 99.

Dufresne-Tassé C., La créativité *Pédagogiques*, Vol. 5, n° 1, Février 1980.

Epstein J. (dir.), *Masters: Portraits of Great Teachers*, N. Y., Basic Books, 1981.

Faure E. et alii, *Apprendre à être*. Fayard-Unesco, 1972, p. 90.

Fincher C., «Learning Theory and Research». Smart J. C., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol. 1 (AERA), Agathon Press Inc. New York, 1985, p. 65.

Foulquié P., *Dictionnaire de la langue pédagogique*. P.U.F., Paris, 1971.

Gage N. L., *The Scientific Basis of the Art of Teaching*. New York, Teachers College Press, 1978.

Galligani F., *Le déroulement d'une action de formation*. Les éditions d'organisation, Paris, 1981, p. 63-64.

Gardner W. L., *The Psychology of Teaching*. Brooks/Cole Publishing Co., Monterey, Calif., 1980, p. 21.

Iba Der Thiam, «Conférence inaugurale du colloque de l'AIPU tenu à Dakar en 1985», *Pédagogiques*, Vol. 6, n° 2, Actes du colloque de Dakar, printemps-automne 1986.

Keys B., *Socrates, All Other Teachers Fit On Learning Grid Somewhere*. Simulation-Gaming News, mars 1976.

Kourganoff V., *La face cachée de l'université*. Presses Universitaires de France, Paris, 1972, p. 303.

Labelle J. M., «La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant». *Actes du congrès de Montréal*, 1988, AIPU/Université de Montréal, 1990, p. 453.

Leclerc J. M., «Effets psychologiques du critère 90/90 sur les personnes impliquées dans les systèmes de formation professionnels». *Pédagogiques*, Vol. 4, n° 2, printemps 1984.

Lowman J., *Mastering the Techniques of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1985, p. 9.

Marshall J. C., «Examination of a Learning Style Topology». *Research in Higher Education*, Vol. 26, n° 4, 1987, Agathon Press, New York, p. 417.

Michel J., «Réduire de moitié le temps d'enseignement», *Pédagogiques*, Vol. 6, n° 1, automne 1985.

PAQUETTE C., *Analyse de ses valeurs personnelles : s'analyser pour mieux décider*, Québec/Amérique, 1982.

PAQUETTE H., «Réapprendre à s'évaluer» Campbell M., Fels C., Hachey R., Paquette H., Thibault A., Widmer C., *Auto-évaluation : concept et pratiques*, Université de Montréal, Service pédagogique, 1988, p. 61.

POWELL J. P., ANDERSEN L. W., «Humour and Teaching in Higher Education» *Studies in Higher Education*, Vol. 10, n° 1, 1985.

RATH L. E., HARMIN M., SIMON S. B., *Values and Teaching*, Charles E. Merrill, Columbus, Ohio, 1966.

ROGERS C. R., *Liberté pour apprendre ?* Dunod, Paris, 1976, p. 270-271.

ROKEACH M., *The Nature of Human Values*, The Free Press, Collier Macmillan Pub., New York, 1973, p. 5.

ROSENMAN, M., citant Bird et Mansfield, «Empowerment as a Purpose of Education» *Alternative Higher Education*, Vol. 4, n° 4, été 1980, p. 250.

ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pygmalion in the Classroom. Teacher Expectation and Pupil's Intellectual Development*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968.

SCHOLER M., *La technologie de l'éducation*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, p. 138.

SHEFFIELD E., *Teaching in the Universities. No One Way*, Mc Gill-Queens University Press, Montréal, 1974.

SHERMAN T. M., ARMISTEAD L. P., FOWLER F., BARKSDALE M. A., REID G., «The Quest for Excellence in University Teaching» *The Journal of Higher Education*, Vol. 58, n° 1, Janvier-Février 1987, p. 73.

WESTMEYER P., *Effective Teaching in Adult and Higher Education*, Charles C. Thomas Publ., Springfield, Ill., 1988.